



## Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años

María-José Cantero & Félix López

To cite this article: María-José Cantero & Félix López (2004) Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años, *Infancia y Aprendizaje*, 27:1, 43-61, DOI: [10.1174/021037004772902097](https://doi.org/10.1174/021037004772902097)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037004772902097>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 324



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

# Factores predictores del periodo de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años

MARÍA-JOSÉ CANTERO Y FÉLIX LÓPEZ

*Universidad de Valencia; Universidad de Salamanca*



## *Resumen*

*El propósito de este trabajo es estudiar algunos predictores que influyen en el llamado "periodo de adaptación infantil", cuando niños de tres años ingresan en la escuela. Se estudian 163 sujetos, procedentes de cinco centros infantiles. La edad de los menores, en el momento del ingreso era de 39,59 meses. Tomamos medidas previas al ingreso, durante las primeras semanas de ingreso y a los tres meses –diseño longitudinal con medidas antes, durante y después de este periodo–. Las fuentes de las medidas son los padres, los educadores, y los propios menores.*

*Entre los resultados más destacados están: el poder predictor de las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres, el estilo educativo, algunas características temperamentales y del apego de los menores. El poder predictor de las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres se convierte en una gran novedad en este campo de investigación, con la ventaja de que se trata de una variable sobre la que se puede intervenir.*

*Palabras clave:* Educación infantil, adaptación escolar, separaciones breves.

## **Predictive factors of the school adaptation period: Family and young children's characteristics when they start school at 3 years of age**

### *Abstract*

*The present study examines some predictors that may affect what is known as "the childhood adaptation period" that takes place when three-year olds go to school for the first time. The study included 163 children (mean age 39.59 months) from 5 infant schools. Measurements were taken at the time they started school, during their first weeks and at three months –i.e., a longitudinal design in which the data was collected before, during and after the children's schooling. The measures used were reports from the parents, teachers and the children themselves. Some of the most salient results were: 1) the predictive power of parents' opinions and feelings, and their style of upbringing; and 2) some child characteristics related to their temperament and attachment. The predictive power of parents' opinions, feelings and attributions is a big novelty in this field, with the advantage that it is a variable in which it is possible to intervene.*

*Keywords:* Children's education, adaptation to school, brief separation.

*Correspondencia con los autores:* María José Cantero. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. E-mail: maria.j.cantero@uv.es  
*Original recibido:* Octubre, 2002. *Aceptado:* Septiembre, 2003.

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la educación infantil ha pasado por tres fases (Lamb, 1997; McCartney y Marshall, 1989; Scarr, 1998). En la década de los setenta los estudios comparaban los cuidados maternos con los ofrecidos en los centros infantiles, sin preguntarse por la calidad de éstos; las preguntas fundamentales se referían al posible daño que los niños y niñas podrían sufrir separados de sus madres. En la década de los ochenta, los estudios se orientaron a conocer las características de los centros y las diferencias individuales de los menores dentro de los centros infantiles. A partir de los noventa, además de estudios semejantes a los anteriores, se intenta hacer estudios más ecológicos, teniendo en cuenta tres aspectos esenciales: las características de la familia, la calidad de los cuidados ofrecidos y las diferencias individuales de los menores.

Nuestro estudio puede situarse en esta tercera perspectiva, porque intentamos describir el proceso de adaptación al centro y explicarlo teniendo en cuenta algunas características de la familia, diferencias individuales de los menores y algunas características del centro. En un primer estudio presentamos los datos sobre la supuesta universalidad e importancia del proceso de adaptación (López y Cantero, en este mismo número); en este estudiamos algunos factores explicativos de dicho proceso.

La literatura científica no ha tratado este tema con profundidad, hasta el punto que, en las revisiones amplias y exhaustivas sobre la educación infantil (Balleyguier, 1988; Clarke-Stewart y Allhusen, 2002; Dillon y Statham, 1998; Lamb, 1997; Scarr, 1998; Shpancer, 1999; van Horn y Newell, 1999), no se hace mención a él, salvo para indicar que no puede usarse este periodo para evaluar el apego y compararlo con el apego de quienes no van a las guarderías, porque es un periodo en el que los niños están aún ansiosos y mal adaptados. Entre nosotros se han hecho varias descripciones de este periodo y algunos estudios sobre sus manifestaciones (Conde 1993; López, 1993, 1995; Serra, Fortes del Valle y Latorre, 1989), pero ningún estudio longitudinal, como el presentado por nosotros, y ningún estudio sobre los factores explicativos.

Los posibles factores explicativos se relacionan con el grado de adaptación "normal"- inadaptación. Cuando hablamos de "normal", "adecuado" o de "bien", usamos estos términos genéricos para indicar que tienen un sistema de relaciones familiares, una conducta y un estado emocional similar al que mantenían antes del ingreso en el centro. Este criterio "antes del ingreso en el centro" debe ser el usado para valorar las manifestaciones de la "inadaptación-adaptación" escolar, porque los niños son muy distintos entre sí y no podemos esperar que, por ejemplo, un niño con estilo de apego "evitativo" pase a comportarse con sus padres de "manera segura", si se adapta al funcionamiento del centro escolar. La propia adaptación al centro escolar es siempre variable de unos niños a otros, y deben usarse criterios que, por un lado, sean generales y, por otro, individuales. Por ello hablamos de adaptación adecuada dentro de las características y posibilidades de acercamiento a la normalidad de cada niño. Este relativismo, por otra parte, debe tener ciertos límites, en el sentido de que hay niños, que a pesar de que se tengan en cuenta sus peculiaridades, finalmente está claro que no se adaptan, porque no consiguen tener un estado emocional similar al que tenían antes de ir al centro, mantienen relaciones sociales conflictivas o de retraimiento con los compañeros y/o educadoras, y por último, no son capaces de llevar a cabo los requerimientos de las tareas escolares. En el caso extremo, puede haber niños que no sean adaptables, en el sentido de que pueden tener problemas de base tan graves, que no es posible conseguir una razonable adaptación.

Como puede verse, el propio concepto de adaptación se vuelve complejo cuando se quieren tener dos cosas a la vez: las diferencias individuales y determinadas características que consideramos necesario que se cumplan para poder hablar de adaptación.

Hemos podido demostrar que no hay un periodo de adaptación especialmente difícil que sea universal, puesto que un número importante de menores no manifiestan cambios significativos en las conductas y otros muchos se adaptan en las primeras semanas (López y Cantero, 2004, en este mismo número). Pero no es menos cierto que, según este estudio, por un lado, entre un tercio (según los padres) y la mitad (según los educadores) tienen dificultades para adaptarse en las primeras semanas y que en torno al 10% no se adaptan adecuadamente a corto y largo plazo.

Por ello es importante preguntarse: ¿qué características familiares y del propio niño pueden predecir el grado de adaptación escolar? Poco se sabe de ellas, a pesar de que es muy importante para poder diseñar educativamente dicho periodo haciendo posibles intervenciones preventivas.

El propio planteamiento de base impedía una correcta investigación, pues se suponía que todos los menores pasaban por un periodo de adaptación difícil y sufrían las consecuencias negativas de su estancia en las guarderías (Braverman, 1989; Egeland y Hiester, 1995; Ketterlinus, Henderson y Lamb, 1992; Lamb, Sternberg y Prodomidis 1992; López y Cantero, 2004; Silverstein, 1991). Por ejemplo Belsky (1989) revisando los estudios sobre los cambios en el apego de los niños que asistían a la guardería, señala que aumentaba el número de niños con estilo de apego inseguro (41%), frente al número de niños con este estilo de apego del grupo control (26%), que eran niños que permanecían con su familia. Este mismo autor concluía de forma bien contundente: “basándose en la revisión de los estudios realizados... hay una fuerte, alta y segura asociación entre el hecho de una amplia educación no maternal en el primer año de vida y un elevado riesgo de apego inseguro con la madre (y apego inseguro con el padre, en el caso de los varones)” (Belsky, 1989, p. 34).

Estudios posteriores han demostrado que este temor esta injustificado (Clarke-Stewart y Allhusen, 2002; Dillon y Statham, 1998; Lamb, 1997; Scarr, 1998; Shpancer, 1999; van Horn y Newell, 1999), pero estos estudios no se han referido al proceso de adaptación, es decir a los primeros días y semanas de ingresar en el centro, que es lo que ahora hacemos nosotros, periodo que sigue teniendo la consideración de conflictivo y no se han centrado en los posibles factores explicativos, que es la finalidad de este segundo artículo.

Para ello, hemos realizado un estudio longitudinal, desde antes del ingreso en el centro infantil hasta el momento en que la mayoría de los niños se han adaptado y, finalmente, unos meses después. Pretendemos estudiar, el inicio, el proceso, el final y la adaptación a corto y medio plazo de los niños, relacionándola con determinados factores familiares y personales.

Entre los factores familiares ha sido muy estudiado el hecho de que las madres trabajen o no fuera del hogar (Clarke-Stewart y Allhusen, 2002; Ladd, 1990; Ladd y Price, 1987; Scarr, 1998) con resultados que indican que, por un lado, es compatible el trabajo de la madre con una buena relación de apego y, por otro, que los hijos e hijas de madres trabajadoras se adaptan de forma similar en los centros infantiles a aquellos cuyas madres no trabajan. Pero no ha sido estudiado la posible influencia del estilo de disciplina de los padres, ni tampoco sus creencias, miedos y atribuciones sobre la educación infantil. Este es uno de los aspectos novedosos de nuestro trabajo.

En cuanto a las diferencias individuales de los propios menores se ha estudiado el apego con profusión (Belsky, 1989; Lamb, 1997; Moss, Rouseau, Parent, St. Laurent y Saintange, 1998; Roggman, Langlois, Hubbs-Tait y Rieser-Damer, 1994; Scarr, 1998), pero entendido como posible resultado de la estancia en el centro infantil, más que como diferencias individuales que puedan explicar su proceso de adaptación. Este es precisamente nuestro enfoque. Nuestro estudio de las diferencias individuales se completa teniendo en cuenta además otras posibles diferencias como son el sexo, el temperamento y la experiencia previa de separación, aspectos poco o nada investigados en relación con el proceso-periodo de adaptación, aunque sí con el resultado final (Fish y Belsky, 1991).

El tipo de cuidados de los centros ha sido lo más estudiado en los años ochenta, por lo que, en parte por este motivo y en parte porque no nos era posible aumentar el estudio de otras variables, éstas no están presentes en nuestro estudio. A pesar de ello hicimos finalmente algunos contrastes en relación con la ratio, pero los resultados no son significativos en ningún caso.

Nuestras hipótesis señalan que:

*Variables familiares:*

– Los hijos de padres que tengan actitudes más favorables a la educación infantil (menos falsas creencias, opiniones, miedos y atribuciones) tendrán menos manifestaciones negativas a lo largo del proceso de adaptación y se adaptarán finalmente mejor y a la inversa.

– Suponemos que el trabajo de la madre fuera de casa influye en el proceso de adaptación, por tratarse de menores con experiencia previa de separación de la madre. Aunque sobre el resultado final de la adaptación ya se ha comprobado que no tiene efecto apreciable.

– Otra variable familiar, el estilo de disciplina, es analizada con carácter exploratorio. Por un lado parecería razonable que los estilos que promuevan mayor autonomía favorezcan el proceso de adaptación, pero, por otra parte, el grado de autonomía en esta edad es muy pequeño.

*Variables referidas a diferencias individuales de los menores:*

– La variable sexo, es estudiada con carácter exploratorio por estar sujeta a prejuicios y polémicas no resueltas.

– Suponemos que los niños y niñas con estilo de apego seguro (frente a los inseguros) y con un temperamento más estable y social tendrán menos manifestaciones negativas a lo largo del proceso y se adaptarán mejor y a la inversa.

– Los menores que no hayan asistido previamente a guarderías infantiles, antes de los tres años, suponemos que tendrán mayores dificultades de adaptación a lo largo del proceso, aunque esperamos que a las pocas semanas se igualen a los demás.

## METODOLOGÍA

### Sujetos

El número de menores estudiados ha sido de 163, de los cuales 88 eran niños (54%) y 75 niñas (46%), procedentes de tres centros infantiles de Salamanca (n=64, 39,26%, distribuidos en 5 aulas) y dos centros de Valencia (n=99, 60,73%, distribuidos en 5 aulas). Eran centros públicos, uno rural y cuatro urbanos, con niños fundamentalmente procedentes de la clase media y clase media-baja.

La edad de los menores en el momento del ingreso era de 39,59 meses (3 años y tres meses y medio), con una desviación típica de 3,4, un máximo de 45 meses y un mínimo de 33 meses. Esta es la edad en la que en España se hace una oferta

prácticamente universal de escolarización. Es también el momento en el que, por primera vez, la mayor parte de los menores acuden a un centro escolar, puesto que la asistencia a centros para menores de 0-3 años no está generalizada.

La edad promedio de las madres era de 31,96 años ( $sd = 4,76$ ; mínima = 20 y máxima = 45) y la de los padres de 33,76 años ( $sd = 4,98$ ; mínima = 24 y máxima = 51). Como puede verse, se trata de padres jóvenes, pero no excesivamente jóvenes, porque en España hoy las parejas se casan más tarde y retrasan la edad de nacimiento de los hijos.

La media de hijos que tenían estas familias era de 1,68 ( $sd = 0,67$ ; mínimo = 1 y máximo = 4); el 41,8% eran hijos únicos, el 48,1% dos hermanos, el 9,5% tres hermanos y el 0,6% cuatro hermanos. Se trata, por tanto, de familias con pocos hijos, como ahora es habitual.

Los menores se distribuyen uniformemente conforme a otra variable: asistencia previa a guardería o no asistencia previa: 75 (46%) tenían experiencia previa y 88 (54%) no la tenían.

El porcentaje de madres dedicadas a las tareas domésticas es del 62,4% frente al 33,8% con trabajo fuera del hogar.

Por último, la ratio educador/niño tiene una distribución desigual: con aulas de una baja ratio, menos de 15 alumnos (14,7%,  $n = 24$ , 3 aulas de 8, 5 y 11 niños) y aulas de alta ratio, más de 15 alumnos (85,2%,  $n = 139$ , 7 aulas de 20, 20, 20, 22, 20, 18 y 19 niños). Esta distribución tan desigual ha hecho difícil el estudio de algunos factores organizativos y funcionales de los centros. Pero no ha sido difícil y finalmente insuficiente, el encontrar grupos escolares infantiles con menos de 15 menores.

Se trata, por tanto, de una muestra muy homogénea en edad y bastante bien distribuida desde el punto de vista de los sexos y en cuanto a la variable asistencia previa o no a la guardería y otras variables como el trabajo de la madre.

## VARIABLES E INSTRUMENTOS

Cuatro grandes grupos de variables fueron objeto de análisis en este estudio: 1) variables familiares, 2) variables infantiles, 3) variables del periodo de adaptación y 3) variables de adaptación final.

Los dos primeros grupos de variables fueron considerados como predictores de la adaptación al centro escolar y las variables fueron seleccionadas sobre la base de dos criterios: tomar, por un lado, las variables que habían usado otros investigadores pero que no estaban suficientemente confirmadas y, por otro, aquellas sobre las cuales es más fácil intervenir educativamente, puesto que finalmente se trata de adquirir conocimientos útiles que permitan modificar la realidad, en este caso, mejorar el bienestar de los menores al ingreso.

Los dos últimos grupos de variables relativas a la adaptación al centro escolar fueron consideradas como variables criterio.

### 1) Variables familiares

*Actitud de los padres ante la separación:* creencias, sentimientos y predicciones sobre el hecho de que los hijos asistan a un centro infantil. Esta variable fue operacionalizada a partir de las puntuaciones que los padres obtuvieron en el "Cuestionario de creencias y actitudes hacia la educación infantil" elaborado por nosotros para esta investigación (véase Apéndice A). El cuestionario tiene 29 ítems que se agrupan, como ha confirmado su tratamiento factorial, en tres escalas:

a) Escala de opinión. La componen seis ítems y evalúa la opinión de los padres respecto al hecho de que niños de tres años vayan a un centro infantil. La consistencia interna de la escala evaluada con el alfa de Cronbach es de 0,70,

b) Escala de sentimientos. La componen doce ítems que evalúan la presencia y grado de ansiedad, inquietud, temor e inseguridad ante el hecho del ingreso del propio hijo en el centro infantil. La consistencia interna de la escala evaluada con el alfa de Cronbach es de 0,81.

c) Escala de pronóstico/atribuciones sobre el período de adaptación del hijo. La componen nueve ítems y recoge las predicciones sobre cómo creen los padres que se va a adaptar su hijo. La consistencia interna de la escala evaluada con el alfa de Cronbach es de 0,76

*Estatus laboral materno.* La variable fue operacionalizada en dos niveles: ama de casa frente a trabajo materno asalariado fuera del hogar.

*Estilo educativo* entendido como la forma habitual de afrontar diferentes cuestiones educativas durante la primera infancia. Esta variable se evalúa a partir del "Cuestionario de Control Parental" de Greenberger y Goldberg (1989). El cuestionario se compone de 39 ítems agrupados en tres escalas: control severo, control firme/responsivo y control laxo.

## 2) Variables infantiles

### *Sexo.*

*Calidad del vínculo de apego.* Esta variable fue evaluada a partir del procedimiento de historias incompletas descrito por Bretherton, Ridgeway y Cassidy (1990). Se le pide al niño que complete historias que son evocadas a partir de muñecos que representan una familia en diferentes situaciones. Las historias están diseñadas para poner de manifiesto diferencias individuales en las manifestaciones de los niños en una variedad de situaciones activadoras de conductas de apego. Requiere filmación en video para su posterior análisis. La respuesta a cada historia se ha puntuado con un 1 si es segura, con un 2 si es entre segura e insegura, y con un 3 si es claramente insegura. Como hay 5 historias, una puntuación de 5 correspondería a un niño muy seguro y una puntuación de 15 a uno muy inseguro. A partir de estas puntuaciones hemos creado tres grupos de niños para el análisis: a) seguros (puntuación entre 5 y 8), b) entre seguro e inseguro (puntuación entre 9 y 11) y c) inseguros (puntuación entre 12 y 15).

*Temperamento.* Esta variable fue evaluada a partir del "Cuestionario Conductual Infantil" de Goldsmith, Elliot y Jaco (1986). El cuestionario se compone de 111 ítems agrupados en 5 escalas: nivel de actividad, placer, miedo social, interés e ira.

*Asistencia previa a guardería.* Se operacionaliza en dos niveles: asistencia previa-no asistencia previa.

## 3) Variables del período de adaptación

El período de adaptación es entendido como los cambios que cada niño, de forma individual, va realizando para adaptarse al centro escolar, de forma que finalmente, cuando se considera que está adaptado, no proteste al llegar al centro por la separación de los padres, esté emocionalmente estable, participe de las actividades propuestas, acepte a la educadora/or, tenga relaciones con los otros niños y niñas adecuadas para su edad, participe en las actividades lúdicas con alegría, etcétera.

El proceso de adaptación fue evaluado a partir de dos fuentes de información: Educadores y Padres

1) Educadores. Las variables del período de adaptación fueron operacionalizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en los sucesivos pases del *Cuestionario de Adaptación Preescolar para Educadores*, diseñado por nosotros para este trabajo (ver Apéndice B). Este instrumento se compone de 9 ítems que se agrupan según los análisis factoriales realizados en dos subescalas: 1) escala de problemas externalizantes (Alfa de Cronbach = 0,87) y 2) escala de problemas internalizantes (Alfa de Cronbach = 0,84)

2) Padres. Las variables fueron operacionalizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en los sucesivos pases del *Cuestionario de Adaptación Preescolar para Padres*, diseñado específicamente para este trabajo (ver Apéndice C). Este instrumento se compone de 14 ítems que se agrupan según los análisis factoriales efectuados en cuatro subescalas: 1) escala de protesta ante figuras de apego (Alfa de Cronbach = 0,83), 2) escala de ansiedad (Alfa de Cronbach = 0,69), 3) escala de protesta en ausencia de figuras de apego (Alfa de Cronbach = 0,62) y 4) escala de recibimiento (Alfa de Cronbach = 0,31). La baja consistencia interna de la escala de recibimiento nos llevó a no utilizarla en los análisis y considerar sus ítems independientemente.

#### 4) Variables de adaptación final

Al igual que las variables del período de adaptación, la adaptación final fue operacionalizada a partir de dos fuentes de información: educadores y padres.

1) Educadores. La adaptación final al aula se evaluó a partir de las puntuaciones obtenidas en el *Perfil Socio Afectivo* (PSA) de niños en edad preescolar de La Freniere, Dumas, Dubeau y Capuano (1992). El instrumento permite identificar las competencias socio-afectivas del niño en el centro escolar. Consta de 80 ítems que se agrupan en 8 escalas que contienen un polo positivo y un polo negativo: 1) Alegre-Deprimido, 2) Confiado-ansioso, 3) Tolerante-irritado, 4) Integrad-aislado, 5) Controlado-agresivo, 6) Prosocial-egoísta, 7) Cooperativo-resistente y 8) Autónomo-dependiente. Las tres primeras escalas evalúan la expresión afectiva del niño, las tres siguientes la interacción con los pares y las dos últimas la interacción con los adultos. Además, el cuestionario permite obtener una medida de adaptación global.

2) Padres: La adaptación final según los padres fue evaluada a partir de la *Escala de Problemas de Conducta* (EPC) de Navarro, Peiró, Llácer y Silva (1993). La escala se compone de 99 ítems. Para este trabajo, hemos utilizado 6 de las 7 escalas del instrumento: 1) conducta antisocial, 2) timidez-retraimiento, 3) trastornos psicopatológicos, 4) problemas de ansiedad, 5) trastornos psicósomáticos y 6) adaptación social.

### Procedimiento

Antes de la incorporación de los niños al centro infantil, las educadoras que colaboraron en nuestro estudio recogieron, en situación de entrevista, los datos relativos a las variables familiares y personales, con la única excepción de la variable apego. Esta variable fue medida durante las primeras semanas de incorporación de los niños.

Durante los cinco primeros días de incorporación al centro escolar, padres y educadores cumplimentaron los Cuestionarios de Adaptación Preescolar correspondientes. Posteriormente, se realizaron tres evaluaciones de seguimiento, una semanal. De este modo se tomó información de la problemática que según padres y educadores los niños presentaban en el hogar y en el aula a lo largo del primer mes de incorporación al centro escolar.



Por último, a los tres meses se pasaron los cuestionarios que evaluaban la adaptación final: el "Perfil Socio-Afectivo" (PSA) y la "Escala de Problemas de Conducta" (EPC).

## Diseño

En este estudio se adopta un diseño longitudinal, donde los sujetos han sido evaluados en distintos momentos temporales acordes con el periodo de adaptación a un centro infantil. Así, las evaluaciones atraviesan tres fases claramente identificadas: fase I: antes de la incorporación al Centro, fase II: durante el primer mes de incorporación y fase III: transcurrido el primer trimestre del curso escolar.

El diseño distingue entre variables predictoras: variables familiares y de los menores previas al ingreso, y variables predichas o criterio: variables del periodo de adaptación y variables de adaptación final evaluadas a través de los padres y los educadores en distintos momentos del curso escolar.

Esta metodología incluye procedimientos costosos y prolongados a lo largo de medio año aproximadamente, desde las primeras medidas, antes del ingreso, hasta las últimas, unos tres meses después del ingreso en el centro.

## RESULTADOS

### Variables familiares y adaptación escolar

En este apartado, se presentan los resultados de los análisis realizados para evaluar la relación entre las variables familiares: actitud de los padres ante la separación, estatus laboral materno y estilo de disciplina, y las variables del proceso y resultado de la adaptación de los niños al centro infantil.

Las variables del periodo de adaptación fueron operacionalizadas a partir de la puntuación promedio de las distintas evaluaciones que padres y educadores realizaron durante la primera semana de incorporación al centro escolar.

#### *Actitud de los padres ante la separación y adaptación*

La hipótesis central sobre las variables familiares que suponía que *las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres* es un factor que se relaciona con el proceso y resultado de la adaptación de los hijos a un centro escolar se ha visto confirmada.

Los resultados obtenidos de las correlaciones de Pearson ( $r$ ) realizadas entre esta variable familiar (opinión, sentimientos y pronóstico/atribución de los padres) y las distintas variables del período de adaptación y de adaptación final de los niños se resumen como sigue:

a) Los padres que tienen *opiniones* más negativas de la oportunidad de llevar a los niños a los tres años a un centro infantil, correlacionan de forma significativa con hijos que protestan más a sus figuras de apego (los propios padres) durante la primera semana de incorporación ( $r=0,204$ ,  $p<0,05$ ).

b) Los padres que tienen *mayor ansiedad, inquietud, temor e inseguridad* ante el hecho de llevar a su hijo al centro infantil, se asocian significativamente con hijos que tienen más problemas externalizantes en el aula durante la primera semana de incorporación ( $r=0,165$ ,  $p<0,05$ ) y mayor timidez ( $r=0,167$ ,  $p<0,05$ ) según la Escala de Problemas de Conducta.

Obsérvese que en este caso se contrastan datos dados por los padres (escala de sentimientos) con datos dados por los educadores (conducta en el aula), lo que hace este resultado especialmente interesante ya que no puede haber una influencia directa contaminante

c) Las *atribuciones o predicciones* de los padres de cómo se van a adaptar los hijos han resultado tener un gran poder predictor, bien sea porque se produzca un efecto de profecía autocumplida –en este caso transmitida, ¿tal vez emocional y/o verbalmente a los hijos?– o tal vez, la explicación esté en que los padres conozcan bastante bien a los hijos, hipótesis explicativa menos atrevida. Sea como fuere, los resultados tienen un alto interés. En efecto, cuando los padres tienen peor pronóstico sobre el periodo de adaptación de sus hijos, los hijos:

- manifiestan más problemas externalizantes en el aula durante los primeros días de incorporación ( $r=0,251, p=0,001$ ).
- mayores problemas internalizantes en el aula durante la primera semana de incorporación ( $r=0,389, p<0,001$ ).
- mayor protesta ante las figuras de apego durante los primeros días ( $r=0,309, p<0,001$ ).
- menor confianza, en cuanto rasgo de desarrollo social (medida con el PSA) ( $r= -0,28, p=0,001$ ).
- menor grado de integración con los iguales (medida con el PSA) ( $r= -0,199, p<0,05$ ).
- menor cooperación con la educadora (medida con el PSA) ( $r= -0,165, p<0,05$ ).
- menor autonomía respecto a la educadora (medida con el PSA) ( $r= -0,184, p<0,05$ ).
- mayor conducta antisocial en el hogar (medida con el EPC) ( $r=0,324, p<0,001$ ).
- mayor timidez (medida con el EPC) ( $r=0,35, p<0,001$ ).
- más trastornos psicopatológicos (medidos con el EPC) ( $r=0,264, p=0,001$ ).
- más ansiedad (medida con el EPC) ( $r=0,248, p<0,01$ ).
- menor adaptación social (medida con el EPC) ( $r= -0,177, p<0,05$ ).

Como información adicional, se preguntó directamente a los padres si creían que sus hijos tendrían problemas de adaptación: 126 padres contestaron que no y 23 contestaron que sí. Se realizó un análisis de varianza tomando como variable agrupadora el pronostico de adaptación de los padres y como variable dependiente la puntuación en la escala adaptación global del PSA cumplimentada por los educadores. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $F_{(1,147)} = 4,678, p<0,05$ ). Los niños cuyos padres pronosticaron dificultades en la adaptación mostraron una puntuación significativamente inferior en adaptación global al aula (media= 74,65) finalizado el periodo de adaptación, que los niños cuyos padres pronosticaron una buena adaptación (media= 116,8).

#### *Estatus laboral materno y adaptación*

Con la finalidad de determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el proceso de adaptación y en la adaptación final de niños cuyas madres trabajan o no fuera del hogar, se realizaron análisis de varianza tomando como variable agrupadora el estatus laboral, y como variables dependientes, las variables de periodo de adaptación y adaptación final según educadoras y según padres.

No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la mayor parte de los contrastes realizados entre los hijos de las madres que trabajan y no trabajan, tanto durante el periodo de adaptación, como en la adaptación final. Tan solo uno de los contrastes resultó significativo –los hijos de las madres que no trabajan cooperan más con la educadora ( $F_{(1,144)} = 3,861, p<0,05$ ).

*Estilo de disciplina parental y adaptación*

Las relaciones entre esta variable familiar y las variables del periodo de adaptación y adaptación final se analizaron a partir de correlaciones de Pearson. Los resultados señalan que el estilo de disciplina *control severo* es claramente inadecuado. En efecto, a mayor disciplina severa peores resultados en relación al periodo de adaptación y la adaptación final. En concreto, los resultados señalan que a mayor disciplina severa por parte de los padres:

- mayores problemas externalizantes en aula, durante los primeros días de incorporación ( $r=0,169, p<0,05$ )
- menor control del niño en la interacción con los iguales (medida con el PSA) ( $r= -0,15, p<0,034$ )
- mayor conducta antisocial en el hogar (medida con el EPC) ( $r=0,15, p<0,05$ )
- mayor timidez (medida con el EPC) ( $r= 0,138, p<0,05$ )
- menor adaptación social (medida con el EPC) ( $r=- 0,27, p<0,001$ )

Por tanto, puede decirse que el control severo dificulta el proceso de adaptación escolar en los niños y provoca en ellos más problemas de conducta tanto en el aula como en el hogar.

Los otros dos estilos educativos correlacionan con una mejor adaptación y socialización en general. Así, la *disciplina firme, pero responsiva*, se asocia con:

- menores problemas internalizantes en el aula durante el periodo de adaptación ( $r=- 0,21, p<0,01$ )
- menor protesta en ausencia de la figura de apego durante el periodo de adaptación ( $r=-0,16, p<0,05$ )
- mayor confianza (medida con el PSA) ( $r= 0,141, p<0,05$ )
- menor ansiedad (medida con el EPC) ( $r= -0,16, p<0,05$ )

Estos resultados demuestran que éste es un estilo de disciplina más deseable que el de control severo. Únicamente un resultado significativo resulta contradictorio con esta afirmación: los educados bajo un sistema de disciplina familiar firme pero responsiva tienen menor control en la interacción con los pares ( $r= -0,156, p<0,05$ ).

Por otra parte, el sistema de disciplina de *control laxo* se asocia significativamente con dos resultados favorables: mayor confianza ( $r= 0,173, p<0,05$ ) y mayor cooperación en interacción con el educador ( $r=0,21, p<0,01$ ). Estos resultados son sorprendentes, porque en teoría se trata de un estilo educativo que no favorece la adecuada socialización. Aunque es necesario reseñar que tal vez pueda explicarse este resultado teniendo en cuenta la edad, ya que los tres años es una edad en la que la permisividad, tolerancia y flexibilidad educativa tiene aún mucho sentido.

**Variables infantiles y adaptación escolar**

En este segundo apartado, se presentan los resultados obtenidos al analizar la relación entre las variables infantiles: sexo, estilo de apego, temperamento y asistencia previa a guardería y las variables relativas al proceso y resultado de la adaptación de los niños al centro infantil.

Al igual que en los análisis anteriores, las variables del periodo de adaptación fueron operacionalizadas a partir de la puntuación promedio de las distintas evaluaciones que padres y educadores realizaron durante la primera semana de incorporación al centro escolar.

*Sexo y adaptación*

Con la finalidad de determinar si existen o no diferencias estadísticamente significativas en el proceso de adaptación y en la adaptación final de niños y niñas se realizaron distintos contrastes de medias (análisis de varianza o pruebas no paramétricas en los casos de incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas) tomando como variable agrupadora el sexo, y como variables dependientes, las variables de periodo de adaptación y adaptación final

Por lo que se refiere a la relación con los padres y la estancia en casa (evaluado a partir del Cuestionario de Adaptación Preescolar para Padres), se han encontrado sólo algunas diferencias significativas en las puntuaciones que los padres dan a los ítems del cuestionario: en la primera semana de incorporación al centro escolar, los varones se muestran más nerviosos tensos o angustiados en casa (ítem 4.  $U = 2381,5$   $p < 0,05$ ) y les es también más difícil la separación de sus padres cuando son llevados al colegio (ítem 14.  $U = 2213$   $p < 0,01$ ). No se obtienen diferencias significativas entre niños y niñas en el resto de variables de adaptación evaluadas a partir de la información proporcionada por los padres (EPC: conducta antisocial ( $F_{(1,148)} = 1,5$ , ns), timidez ( $F_{(1,148)} = 1,4$ , ns), trastornos psicopatológicos ( $F_{(1,148)} = 0,23$ , ns), ansiedad ( $F_{(1,148)} = 1,5$ , ns), trastornos psicossomáticos ( $F_{(1,148)} = 1,1$ , ns) y adaptación social ( $F_{(1,148)} = 0,7$ , ns).

Por lo que se refiere a la conducta en el aula (evaluada a partir del Cuestionario de Adaptación Preescolar para Educadores), se ha encontrado que los varones molestan más y se pelean más con los niños y niñas a lo largo del periodo de adaptación (ítem 7.  $U = 2722,5$   $p < 0,05$ ). Asimismo se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la escala de problemas externalizantes ( $U = 2721$   $p < 0,05$ ). Los niños tienen más síntomas externalizantes (media = 1,6) que las niñas (media = 1,0) durante el periodo de adaptación. No obstante, no se obtienen diferencias significativas entre niños y niñas cuando se evalúa la adaptación final de los menores en el aula (PSA: alegre deprimido ( $F_{(1,151)} = 3,17$ , ns), confiado-ansioso ( $F_{(1,151)} = 0,47$ , ns), tolerante-irritable ( $U = 2822$ , ns), integrado-aislado ( $F_{(1,151)} = 0,01$ , ns), controlado-agresivo ( $F_{(1,151)} = 0,28$ , ns), prosocial-egoísta ( $F_{(1,151)} = 0,14$ , ns), cooperativo-resistente ( $U = 2790$ , ns), autónomo-dependiente ( $F_{(1,151)} = 0,98$ , ns) y adaptación global ( $F_{(1,151)} = 0,32$ , ns).

*Estilo de apego y adaptación*

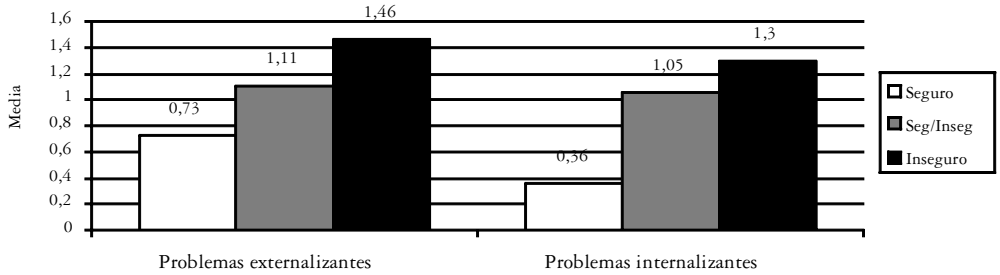
El estilo de apego es un mediador fundamental en las relaciones personales y sociales, además condiciona, como es sabido, la conducta durante las separaciones: su inicio y su manera de comportarse durante la separación y la reunión. En este sentido partimos de la hipótesis de que los niños con un apego seguro tendrán menores manifestaciones negativas a lo largo del proceso de adaptación y se adaptarán mejor que los niños inseguros.

Para confirmar nuestra hipótesis se realizaron distintas pruebas de contraste de medias (análisis de varianza o pruebas no paramétricas en los casos de incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas) tomando como variable agrupadora el estilo de apego operacionalizado en tres niveles: niños seguros, entre seguro e inseguros y niños inseguros, y como variables dependientes, las variables de periodo de adaptación y adaptación final según educadoras y según padres.

Respecto al periodo de adaptación, los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre los grupos de la variable apego en el factor problemas de tipo internalizantes del Cuestionario de Adaptación Preescolar para educadores durante la primera semana de incorporación ( $X^2_{(2)} = 8,5$ ,  $p < 0,05$ ). Los

niños seguros presentaron puntuaciones significativamente más bajas que el resto de niños. La figura 1 ilustra los resultados obtenidos. Asimismo, los análisis por ítems mostraron que los niños inseguros puntuaban significativamente más alto en el ítem 3: “se aísla de los compañeros” ( $X^2_{(2)} = 11,5, p < 0,01$ ), siendo éste el aspecto que determina las diferencias anteriores.

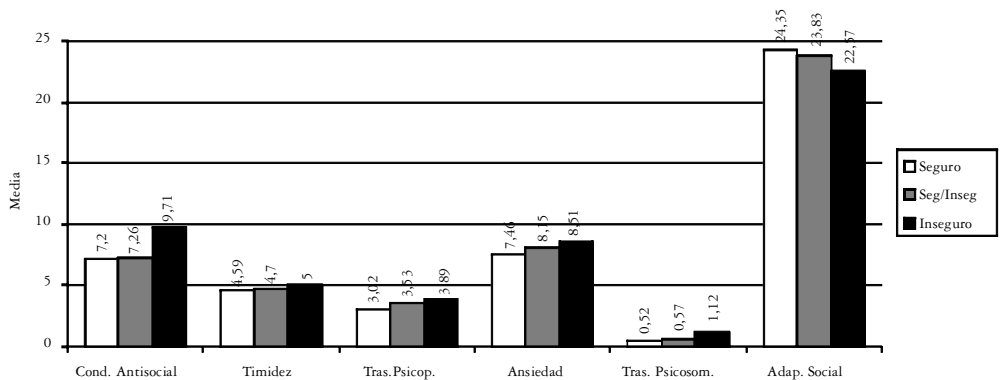
FIGURA 1  
*Puntuaciones promedio en problemas de conducta en el aula durante el periodo de adaptación por grupo de apego*



Por otro lado, en relación a las manifestaciones del periodo de adaptación en el hogar, únicamente se obtuvieron diferencias significativas entre los grupos de la variable apego en el ítem 1 del Cuestionario de Adaptación Preescolar para Padres: “se ha mostrado más cariñosos de lo habitual” ( $F_{(2,128)} = 3,487, p < 0,05$ ). Los niños inseguros puntuaron significativamente más alto (media = 1,02) que los entre seguros e inseguros (media = 0,79) y los claramente seguros (media = 0,6) durante la primera semana de incorporación.

Respecto a la adaptación final, únicamente se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de apego en el factor de conducta antisocial evaluado por los padres a partir del EPC ( $F_{(2,125)} = 3,762, p < 0,05$ ). Los niños inseguros mostraron mayor conducta antisocial en el hogar que el resto de niños (ver Figura 2).

FIGURA 2  
*Puntuaciones promedio en adaptación final evaluada a partir del EPC por grupo de apego*



No se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de adaptación en el aula evaluadas por el PSA (alegre deprimido ( $F_{(1,127)} = 3,03, ns$ ), confiado-ansioso ( $F_{(1,127)} = 0,61, ns$ ), tolerante-irritable ( $F_{(1,127)} = 0,30, ns$ ), integrado-aislado ( $F_{(1,127)} = 2,09, ns$ ), control-agresivo ( $X^2_{(2)} = 2,56, ns$ ), pro-

social-egoista ( $F_{(1,127)} = 1,12$ , ns), cooperativo-resistente ( $X^2_{(2)} = 0,02$ , ns), autónomo-dependiente ( $F_{(1,127)} = 0,67$ , ns) y adaptación global ( $F_{(1,127)} = 1,45$ , ns).

### *Temperamento y adaptación*

El temperamento es una característica estable que influye decisivamente en las relaciones sociales y en la manera de afrontar diferentes situaciones, muy especialmente aquellas que pudieran resultar estresantes. En este sentido hipotetizamos que los niños con un temperamento irritable o difícil presentarán peor adaptación y contribuirán más negativamente al clima de clase. Para probar esta hipótesis hemos llevado a cabo correlaciones de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas del Cuestionario Conductual infantil y las variables del periodo de adaptación y de adaptación final.

Los resultados obtenidos pueden ser resumidos así:

A mayor *nivel de actividad*:

a) el niño se muestra más cariñoso al recibir a sus padres durante la primera semana de la incorporación al centro escolar ( $r = 0,182$ ,  $p < 0,05$ ),

b) mayor conducta antisocial en el hogar ( $r = 0,373$ ,  $p < 0,001$ ), mayores trastornos psicopatológicos ( $r = 0,149$ ,  $p < 0,05$ ), mayor ansiedad ( $r = 0,195$ ,  $p < 0,01$ ) y menor adaptación social ( $r = -0,237$ ,  $p < 0,01$ ) según los padres (Escala de Problemas de Conducta), y

c) menor control (mayor agresividad en la interacción con los pares) ( $r = -0,159$ ,  $p < 0,05$ ) y menor cooperación (mayor resistencia en la interacción con los adultos) ( $r = -0,191$ ,  $p = 0,01$ ) en el aula según los educadores (Perfil Socio Afectivo)

A mayor *placer*:

a) menores problemas externalizantes ( $r = -0,19$ ,  $p < 0,01$ ) e internalizantes ( $r = -0,16$ ,  $p < 0,05$ ) en el aula durante el periodo de adaptación, y menor protesta ante figuras de apego ( $r = -0,19$ ,  $p < 0,01$ ); y

b) mayor confianza (menor ansiedad) según las educadoras (Perfil Socio Afectivo) ( $r = 0,14$ ,  $p < 0,05$ )

A mayor *miedo social*:

a) mayores problemas externalizantes ( $r = 0,231$ ,  $p < 0,01$ ) e internalizantes ( $r = 0,267$ ,  $p = 0,001$ ) en el aula durante el periodo de adaptación y mayor protesta ante figuras de apego ( $r = 0,278$ ;  $p = 0,001$ );

b) mayor conducta antisocial en el hogar ( $r = 0,255$ ,  $p = 0,001$ ), mayor timidez ( $r = 0,401$ ,  $p < 0,001$ ), mayores trastornos psicopatológicos ( $r = 0,244$ ,  $p < 0,01$ ), mayor ansiedad ( $r = 0,286$ ,  $p < 0,001$ ) y menor adaptación social ( $r = -0,216$ ,  $p < 0,01$ ) según los padres (Escala de Problemas de Conducta); y

c) menor confianza (mayor ansiedad) ( $r = -0,239$ ,  $p < 0,05$ ), menor integración con los pares ( $r = 0,189$ ,  $p < 0,01$ ), menor cooperación en la interacción con los adultos ( $r = -0,237$ ,  $p < 0,01$ ) y menor adaptación global ( $r = -0,182$ ,  $p < 0,05$ ) al centro escolar según los educadores (Perfil Socio Afectivo)

Con las escalas temperamentales de *interés* e *ira* no aparecen correlaciones significativas entre ninguna de las medidas de adaptación.

### *Asistencia previa a guardería y adaptación*

Quando sólo tenemos en cuenta las informaciones de los padres, la asistencia previa a guardería antes del ingreso en un Centro Infantil a los tres años, no facilita ni empeora el periodo de adaptación, en cuanto a las manifestaciones que se dan en la casa, al ir al colegio y al reencontrarse con los padres. Sin embargo, según los educadores, las diferencias son abundantes y significativas: los niños

que tienen experiencia previa de guardería tienen menos manifestaciones negativas propias del periodo de adaptación. Los resultados se muestran en la tabla I:

TABLA I  
*Contraste entre las medias de las puntuaciones promedio que los niños que han asistido a guardería y los que no han asistido presentan en los ítems del CAPREed durante la primera semana de incorporación*

ITEMS DEL CAPREp	GUARDERIA		Estadístico de contraste
	SI (n= 75) Media (sd)	NO (n=88) Media (sd)	
1. Lloro con frecuencia y se muestra deprimido	0,25 (0,45)	0,42 (0,59)	U = 2799 n.s
2. Rechaza tu ayuda	0,17 (0,33)	0,36 (0,62)	U = 2803,5 p < 0,10
3. Se aísla de los compañeros	0,24 (0,46)	0,38 (0,54)	U = 2835 n.s
4. Muestra ansiedad y nerviosismo en clase	0,23 (0,50)	0,38 (0,52)	U = 2669,5 p < 0,05
5. Coge rabietas	0,13 (0,42)	0,27 (0,44)	F <sub>(1,161)</sub> = 4,11 p < 0,05
6. Se opone a todo lo que le sugieres	0,23 (0,43)	0,39 (0,52)	F <sub>(1,161)</sub> = 4,4 p < 0,05
7. Molesta a los compañeros y se pelea con facilidad	0,11 (0,42)	0,24 (0,41)	U = 2512 p < 0,01
8. Se encuentra a disgusto en el aula	0,12 (0,30)	0,23 (0,40)	U = 2684 p < 0,05
9. Da muestras de no-adaptación en el patio.	0,13 (0,31)	0,35 (0,58)	U = 1998 p < 0,05

Son suficientes y claras las diferencias significativas, como para dar por confirmada una hipótesis razonable: la experiencia previa de guardería reduce el impacto de la entrada en un centro infantil a los tres años. Todo parece indicar que ocurre lo más razonable: las experiencias previas en separaciones breves les sirven para tener una mejor adaptación inicial, es decir, en el denominado periodo de adaptación. Esto no tiene por qué suponer necesariamente ventajas para el futuro.

En efecto, cuando se mide el nivel de funcionamiento afectivo y social al final del periodo de adaptación a partir del PSA y el EPC, no se obtienen diferencias significativas entre los niños que han asistido anteriormente a la guardería y los que no (PSA: alegre deprimido (F<sub>(1,149)</sub> = 0,47, ns), confiado-ansioso (F<sub>(1,149)</sub> = 0,72, ns), tolerante-irritable (F<sub>(1,149)</sub> = 0,19, ns), integrado-aislado (F<sub>(1,149)</sub> = 2,4, ns), control-agresivo (F<sub>(1,149)</sub> = 0,10, ns), prosocial-egoísta (F<sub>(1,149)</sub> = .11, ns), cooperativo-resistente (F<sub>(1,149)</sub> = 0,57, ns), autónomo-dependiente (F<sub>(1,149)</sub> = 0,57, ns) y adaptación global (F<sub>(1,149)</sub> = 0,80, ns). EPC: conducta antisocial (F<sub>(1,146)</sub> = 3,1, ns), timidez (F<sub>(1,146)</sub> = 1,45, ns), trastornos psicopatológicos (F<sub>(1,146)</sub> = 0,59, ns), ansiedad (F<sub>(1,146)</sub> = 1,24, ns), trastornos psicósomáticos (F<sub>(1,146)</sub> = 0,48, ns) y adaptación social (F<sub>(1,146)</sub> = 1,1, ns).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El resultado más destacado es el poder predictor de las opiniones, sentimientos y atribuciones de los padres (de hecho, en general, de las madres que son las que contestan solas casi siempre). Estos datos se convierten en una gran novedad en este campo de investigación y en un medio de primer orden para diseñar formas de preparación para el ingreso con los padres, con los hijos y dentro del centro (Arnaiz, 1999; Barth y Parke, 1993; Basedas, Huguet y Sole, 1996; Chase-Lansdale, Wakschlag y Books-Gunn, 1995).

Otra implicación práctica de gran importancia es la necesidad de escuchar a los padres y tener en cuenta sus creencias, sentimientos y atribuciones sobre sus hijos, implicación que en parte contradice la tendencia a creer que los padres son ciegos, conocen mal a sus hijos y que las medidas tomadas por ellos tienen poca utilidad. Se debe además tener en cuenta que estos resultados se apoyan no solo

en los resultados de adaptación a corto y largo plazo de los propios padres (lo que podría suponer una cierta tautología de medidas), sino también en medidas tomadas de los menores y de los educadores.

Queremos destacar también que las creencias, sentimientos y atribuciones son características sobre las cuales se puede intervenir, a diferencia de otras variables predictoras que ya no es posible cambiar, porque pertenecen al pasado o son difícilmente modificables.

En relación con el trabajo fuera del hogar de las madres, los resultados de las investigaciones son mucho menos beligerantes que las ideologías. No hay diferencias significativas en la mayor parte de los contrastes realizados entre los hijos de las madres que trabajan y no trabajan, tanto durante el periodo de adaptación, como en la adaptación final. Que, después de tantos contrastes no significativos, uno de los contrastes haya resultado significativo —los hijos de las madres que no trabajan cooperan más con la educadora—, no creemos que deba concedérsele especial significado. Estos resultados confirman los encontrados por otros autores al estudiar la adaptación final (Lamb 2000; Scarr, 1998). Estos resultados tienen una gran importancia social porque permiten hacer compatible la crianza de los hijos con el trabajo de los padres. El trabajo de la madre ha sido objeto de múltiples discusiones (Barth y Parke, 1993). Estas discusiones han estado, y en parte siguen estando, sujetas a prejuicios conservadores —que normalmente critican o no acaban de aceptar el trabajo de la mujer, especialmente si es madre— o feministas —que defienden la necesidad de que las mujeres trabajen en las mismas condiciones del varón (Viguer y Serra, 1998).

En relación con la asistencia previa o no a una guardería, todo nos lleva a afirmar que no parece indicado ni contraindicado el hecho de que los menores asistan a centros infantiles antes de los tres años. Lo que parece una ventaja inicial, en la adaptación que tienen que hacer a los tres años, no es un predictor de mejor desarrollo afectivo y social al final del propio periodo de adaptación, ni, por lo que sabemos, a largo plazo. Ya se había encontrado este mismo resultado en relación con la adaptación final (Grusec y Lytton, 1988; Lamb, 1997; López, 1995; Scarr, 1998), pero no en relación con el periodo de adaptación.

El ser humano parece tener en estos primeros años adecuada capacidad de adaptación tanto si asiste a un centro infantil antes de los tres años, como si no lo hace, si su madre trabaja o si su madre no trabaja, lo que nos permite formas de organización social flexibles, sin amenazar el desarrollo social de los menores. Lo que los menores necesitan (López, 1995) se les puede ofrecer en todas estas situaciones.

Las diferencias entre niños y niñas durante el periodo de adaptación —más conductas disruptivas y agresivas y más síntomas externalizantes en los varones— se han encontrado en numerosos estudios evolutivos y de psicopatología infantil (Adelman y Taylor, 1991), por lo que creemos que se trata de diferencias asociadas de manera estable al sexo y no a diferencias en el proceso de adaptación.

El apego, que había sido estudiado como posible efecto, como factor explicativo, se relaciona principalmente con problemática antisocial en el hogar, pero no con la adaptación final de los menores al aula. Es por tanto una variable que afecta a la relación padres-niño en el hogar pero que no parece incidir en la adaptación final del niño al aula, a pesar de que en los primeros momentos de la incorporación se detectan diferencias en el sentido de mayor problemática internalizante en los niños inseguros. Los resultados, en este caso, son débiles y pueden deberse a la propia medida del apego usada en esta investigación. En todo caso están en la dirección esperada.



## Referencias

- ADELMAN, H. & TAYLOR, L. (1991). Early school adjustment problems: some perspectives and a project report. *American Journal Orthopsychiatry*, 61, 469-474.
- ARNAIZ, V. (1999). Los padres en la educación infantil, ¿clientes o cooperadores?. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- BALLEYGUIER, G. (1988). What is the best mode of day care for young children: A French study. *Early Child Development and Care*, 33, 41-65.
- BARTH, J. & PARKE, R. (1993). Parent-child relationship influences on children's transition to school. *Merrill-Parlmer Quarterly*, 39, 173-195.
- BASEDAS, E. HUGUET, T. & SOLE, I. (1996). *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Barcelona: Grao.
- BELSKY, J. (1989) Infant-parent attachment and day care: In defense of the Strange Situation. En J. Lande & N. Gunzenhauser (Eds.), *Caring for children: Challenge to America* (pp. 23-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BRAVERMAN, L. B. (1989). *Beyond the myth of motherhood*. En M. McGoldrick, C. M. Anderson & F. Walsh (Eds.), *Women in families: A framework for family therapy* (pp. 227-243). Nueva York: W. W. Norton & Company, Inc.
- BRETHERTON, I. RIDGEWAY, D. & CASSIDY, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3 year olds. En M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- CANTERO, M. J. & LÓPEZ, F. (1997a). *Cuestionario de adaptación preescolar para educadores*. Universidad de Valencia. No publicado.
- CANTERO, M. J. & LÓPEZ, F. (1997b). *Cuestionario de adaptación preescolar para padres*. Universidad de Valencia. No publicado.
- CHASE-LANSDALE, L., WAKSCHLAG, L. & BROOKS-GUNN, J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: the role of the family. *Journal of Adolescence*, 18, 515-556.
- CLARKE-STEWART, K. A. & ALLHUSEN, V. D. (2002). Nonparental caregiving. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Vol. 3: Being and becoming a parent* (pp. 215-252). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONDE, M. (1993). El papel de educador en el desarrollo afectivo y social. En Ministerio de Educación y Ciencia: *Desarrollo emocional y social* (pp.203-248). Madrid: MEC.
- DILLON, J. & STATHAM, J. (1998). Placed and paid for. A national overview of the use of private and voluntary day care facilities for children in need. *Child and Family Social work*, 3 (2), 113-123.
- EDELAND, B. & HIESTER, M. (1995). The long-term consequences of infant day-Care and mother-infant attachment. *Child Development*, 66, 474-485.
- FISH, M. & BELSKY, J. (1991). Temperament and attachment revisited: Origin and meaning of separation intolerance at age three. *American Journal Orthopsychiatry*, 61, 418-427.
- GOLDSMITH, H. H., ELLIOTT, T. K. & JACO, K. L. (1986). Construction and initial validation of a new temperament questionnaire. *Infant Behavior and Development*, 9, 144.
- GREENBERGER, E. & GOLDBERG, W. A. (1989). Cuestionario de control parental. Work, parenting and socialization of children. *Development Psychology*, 25 (1), 22-35.
- GRUSEC, J. & LYTTON, H. (1988). *Social Development. History, Theory and Research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- KETTERLINUS, R. D., HENDERSON, S. H. & LAMB, M.E. (1992). Les effets du type de garde de l'emploi maternel et de l'estime de soi sur le comportement des enfants. En B. Pierre Humbert (Ed.), *L'accueil du jeune enfant: Politiques et recherches dans les differents pays* (pp. 150-163). París: Les Editions Sociales.
- LADD, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- LADD, G & PRICE, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- LAFRENIERE, P., DUMAS, J., DUBEAU, D. & CAMPUANO, F. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological Assessment*, 4, 442-450. Para la versión española ver: Dumas, J, Martínez, A., LaFreniere, P. & Dolz, L. (1998): La versión española del "Cuestionario Evaluación de la Conducta y Competencia Social" para preescolares (Social Competence and Behavior Evaluation SCBE): Adaptación y validación. *Psicología*, 19, 107-121.
- LAMB, M. E. (1997). Nonparental Child Care: Context, Quality, Correlates and Consequences. En P. H. Mussem (Ed.), *Child Psychology*. Vol. IV (pp. 73-133). Nueva York: John Wiley.
- LAMB, M. E. (2000). The effects of quality of care on child development. *Applied Developmental Science*, 4 (3), 112-115.
- LAMB, M. E., STERNBERG, K. J. & PRODRMIDIS, M. (1992). Non maternal care and the security of infant-mother attachment: A reanalysis of the data. *Infant Behavior and Development*, 15, 71-83.
- LÓPEZ, F. (1993). Desarrollo afectivo del niño y de la niña. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Desarrollo emocional y social* (pp. 11-163) Madrid: MEC
- LÓPEZ, F. (1995) *Necesidades de la Infancia y protección infantil V. Y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LÓPEZ, F. & CANTERO, M. J. (1997). *Cuestionario de creencias y actividades hacia la educación*. Universidad de Salamanca. No publicado.
- LÓPEZ, F. & CANTERO, M. J. (2004). Periodo de adaptación escolar: Descripción del proceso y supuesta universalidad cuando los niños ingresan a los 3 años. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 27-41.
- MCCARNEY, K. & MAESHALL, N. (1989). The development of child care research. *Newsletters of Division of Children, Youth and Family Service*, 12 (4), 14-15.
- MOSS, H., ROUSSEAU, D., PARENT, S., ST. LAURENT, D. & SAINTONGE, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction and behavior problems. *Child development*, 65, 1390-1405.
- NAVARRO, A. M., PEIRÓ, R. LLÁCER, M. D. & SILVA, F. (1993). Escala de Problemas de Conducta. En F. Silva & M. C. Martorell (Eds.), *EPU, Evaluación Infanto Juvenil* (pp. 31-81). Madrid: MEPSA.
- ROGGMAN, L., LANGLOIS, J. HUBBS-TAIT, L & RIESER-DANNER, L. (1994). Infant Day-Care, attachment and the file drawer problem. *Child Development*, 65, 1429-1443.
- SCARR, S. (1998). American Child Care Today. *American Psychologist*, 53 (2), 95-108.
- SERRA, E., FORTES, M. C. & LATORRE, A. (1989). Intervención evolutiva en preescolar: la entrada en la escuela como suceso evolutivo. *Revista de Psicología de la Educación*, 2, 73-94.

- SILVERSTEIN, L. B. (1991). Transforming the debate about child care and maternal employment. *American Psychologist*, 46, 1025-1032.
- SHPANCER, N. (1999). Caregiver parent relations in daycare. *Early Child Development and Care*, 159, 1-14.
- VAN HORN, M. L. & NEWELL, W. (1999). Cost and benefits of quality chil care. *American Psychologist*, 54 (2) 142-143.
- VIGUER, P & SERRA, E. (1998). *La infancia de fin de siglo. Madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Síntesis.

## Apéndice A

### CREENCIAS Y ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INFANTIL (F. López y M. J. Cantero, 1997)

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Contestado por: padre      madre

A continuación, encontrará distintos puntos de vista sobre la educación infantil en general y sobre sus inquietudes con respecto a su hijo en particular. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo único importante es que usted responda expresando su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones. Al contestar piense siempre en su hijo/a de tres años.

	1.	2.	3.	4.	5.
	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Los niños no deberían ir a la escuela a los tres años es demasiado pronto .....	1	2	3	4	5
2. Me siento muy preocupada pensando en cómo se va a adaptar mi hijo/a de tres años a la escuela .....	1	2	3	4	5
3. Creo que mi hijo tendrá rabietas en el colegio y será difícil de controlar.....	1	2	3	4	5
4. No acepto bien el estar separada de mi hijo, ni siquiera unas horas.....	1	2	3	4	5
5. A veces me siento culpable cuando pienso que voy a llevar a mi hijo/a tan pequeño/a a la escuela.....	1	2	3	4	5
6. Creo que mi hijo/a va a tener dificultades a la hora de relacionarse con los otros niños de la clase. ....	1	2	3	4	5
7. A los niños de tres años les viene muy bien ir a la escuela unas horas.....	1	2	3	4	5
8. La verdad es que no estoy segura de que sea bueno llevar a los niños tan pequeños a la escuela .....	1	2	3	4	5
9. Los niños de tres años ya pueden aprender cosas muy útiles en la escuela .....	1	2	3	4	5
10. Me siento mal cuando pienso que voy a llevar a mi hijo/a de tres años a la escuela .....	1	2	3	4	5
11. Creo que los primeros días que mi hijo/a vaya a la escuela lo pasaré muy mal .....	1	2	3	4	5
12. Estoy muy tranquila por el hecho de llevar a mi hijo a la escuela .....	1	2	3	4	5
13. Me va a costar mucho separarme de mi hijo/a para dejarlo en la escuela los primeros días .....	1	2	3	4	5
14. Creo que mi hijo/a se va a adaptar pronto y bien a la escuela. ....	1	2	3	4	5
15. Me preocupa como va a estar en la escuela mi hijo/a .....	1	2	3	4	5
16. Creo que los primeros días me va a costar algún llanto el dejar al niño en la escuela.....	1	2	3	4	5

17. Creo que a mi hijo le va a gustar ir a la escuela..... 1 2 3 4 5  
 18. Los niños de tres años están mejor en la familia que en la escuela ..... 1 2 3 4 5  
 19. Creo que mi hijo se va a negar a volver al colegio después del primer día..... 1 2 3 4 5  
 20. Sólo si la madre trabaja tiene sentido llevar a un niño de tres años a la escuela . 1 2 3 4 5  
 21. Creo que mi hijo/a va a sufrir mucho al separarse de mí para ir a la escuela. .... 1 2 3 4 5  
 22. Tengo miedo de que no le sepan tratar bien en la escuela..... 1 2 3 4 5  
 23. Me parece muy bien que los niños vayan a la escuela desde los tres años ..... 1 2 3 4 5  
 24. Me siento inseguro cuando pienso como se las va a arreglar sin mí  
 en la escuela..... 1 2 3 4 5  
 25. Creo que mi hijo no tendrá dificultades para hacer nuevos amigos. .... 1 2 3 4 5  
 26. Los primeros días estaré muy ansiosa esperando que vuelva de la escuela ..... 1 2 3 4 5  
 27. Creo que mi hijo/a va a rechazar a la profesora ..... 1 2 3 4 5  
 28. En los primeros días de colegio no sé si me aguantaré sin ir a ver o llamar  
 al centro para ver como está. .... 1 2 3 4 5  
 29. Creo que mi hijo/a va a llorar mucho cuando lo deje en la escuela. .... 1 2 3 4 5

## Apéndice B

### CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN PRE-ESCOLAR PARA EDUCADORES (M. J. Cantero y F. López, 1997a)

**NOMBRE DEL NIÑO:**

**NOMBRE DEL EDUCADOR:**

**FECHA:**

- |                                                      |      |      |          |       |
|------------------------------------------------------|------|------|----------|-------|
| 1. Llora con frecuencia y se muestra deprimido.      | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 2. Rechaza tu ayuda.                                 | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 3. Se aísla de los compañeros                        | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 4. Muestra ansiedad y nerviosismo en clase           | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 5. Coge rabietas                                     | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 6. Se opone a todo lo que le sugieres                | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 7. Molesta a los compañeros y se pelea con facilidad | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 8. Se encuentra a disgusto en el aula.               | Nada | Algo | Bastante | Mucho |
| 9. Da muestras de no adaptación en el patio          | Nada | Algo | Bastante | Mucho |

Indicar cuáles \_\_\_\_\_

10. Indicar otras muestras de no adaptación si procede \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Apéndice C***CUESTIONARIO DE ADAPTACIÓN PREESCOLAR PARA PADRES**

(M. J. Cantero y F. López, 1997b)

**NOMBRE DEL NIÑO:****FECHA:****CONTESTADO POR:**            madre   padre   otro**A) AL RECOGER AL NIÑO DEL COLEGIO**

- |                                               |      |      |                |
|-----------------------------------------------|------|------|----------------|
| 1. Se ha mostrado más cariñoso de lo habitual | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 2. La ha recibido con hostilidad              | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 3. Se ha mostrado indiferente hacia usted     | Nada | Algo | Bastante Mucho |

**B) EN CASA**

- |                                                                                                                                      |      |      |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----------------|
| 4. Se ha mostrado nervioso, tenso o angustiado                                                                                       | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 5. Ha sufrido alteraciones en su ritmo de sueño:<br>pesadillas, dificultades para conciliar el sueño,<br>llamadas nocturnas, etc.    | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 6. Se ha producido un retroceso en el control de esfínteres<br>(se ha hecho pipí o caca encima).                                     | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 7. Ha perdido el apetito, rechaza la comida o ha vomitado                                                                            | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 8. Ha empezado a morderse las uñas o chuparse el dedo<br>de un modo inusual.                                                         | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 9. Si ha tenido que separarse de él en algún momento<br>(p.e.: ir de compras, alguna visita, etc.) ha llorado<br>más de lo habitual. | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 10. Le ha molestado que le hablen del colegio.                                                                                       | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 11. Rechaza a las personas desconocidas con más<br>fuerza de lo habitual.                                                            | Nada | Algo | Bastante Mucho |

**C) POR LA MAÑANA CUANDO HA TENIDO QUE PREPARARLO Y LLEVARLO AL COLEGIO NUEVAMENTE**

- |                                             |      |      |                |
|---------------------------------------------|------|------|----------------|
| 12. Se ha negado a volver al colegio        | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 13. Ha llorado en casa o durante el camino. | Nada | Algo | Bastante Mucho |
| 14. Ha sido difícil la separación.          | Nada | Algo | Bastante Mucho |

**OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_